

JOURNAL OF NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH
TIDSSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNINGMot en ny pedagogisk lederrolle og
lederidentitet?

Ann Kristin Larsen: Førstelektor i samfunnsfag, Institutt for barnehagelæreutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Email: annkristin.larsen@hioa.no

Mette Vaagan Slåtten: Førstelektor i samfunnsfag, Institutt for barnehagelæreutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Email: mettevaagan.slaatten@hioa.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.7, nr. 5, p. 1-19, PUBLISHED 14TH OF FEBRUARY 2014

Sammendrag: Artikkelen omhandler hvordan endrede ledelsesstrukturer oppstått gjennom ny organisasjonsmodell virker inn på de pedagogiske ledernes arbeidsoppgaver. Vi har etterspurt deres erfaringer knyttet til mulige endringer i oppgaver, arbeidsdeling og faglig-pedagogisk fokus i arbeidet. Undersøkelsen ble gjennomført i en bydel i Oslo. Hovedfunnene er at pedagogiske ledere har fått flere administrative oppgaver og personalleder oppgaver. De pedagogiske lederne deler seg i to med hensyn til hvor fornøyde de er med disse endringene. I artikkelen drøfter vi hva denne todelingen betyr for deres rolleforståelse og identitet.

Nøkkelord: Ledelse, barnehage, profesjonalisering

Innledning

Vi vil i denne artikkelen rette søkelyset på hvordan endrede ledelsesstrukturer gjennom innføring av ny organisasjonsmodell virker inn på arbeidsoppgaver, arbeidsdeling og faglig-pedagogisk arbeid i barnehagen. Endringene knyttes til den pedagogiske lederrollen, og de pedagogiske ledernes holdninger. Bakgrunnen for endringene er at bydelen har omorganisert enkeltstående barnehager til resultatenheter. Resultatenhetsorganisering i norske kommuner har eksistert lenge, og det er per i dag slik at de fleste norske kommuner er organisert som resultatenheter (Torsteinsen, 2012). Imidlertid er modellen nokså ny i barnehagesammenheng. Resultatenhetsorganisering gir endrede lederstillinger, der styrerstillingen er skiftet ut med enhetslederstilling og faglederstilling.

Vi ønsker å belyse følgende todelte problemstilling:

Har arbeidsdeling og arbeidsoppgaver for pedagogiske ledere endret seg etter innføring av ny organisasjonsmodell, og hvordan opplever de pedagogiske lederne disse eventuelle endringene?

Kan opplevelsene av endringene ha betydning for egen rolleforståelse og identitet?

Problemstillingen omhandler innføringen av resultatenhetsorganisering og især hvorvidt dette har ført til endringer i pedagogiske lederes arbeidsoppgaver, med konsekvenser for arbeidsdelingen og det

faglig-pedagogiske fokus i organisasjonen. På bakgrunn av de resultater vi kom frem til i vår undersøkelse, ønsker vi også å drøfte hvordan deres holdninger til endring av arbeidsoppgaver kan ha betydning for deres rolleforståelse og profesjonelle identitet som ledere i barnehagen.

Bakgrunn: Resultatenhetsorganisering

Et av de tydeligste trekkene ved resultatenheter er stor vekt på resultater. Kommuner som har innført resultatenhetsmodell ønsker økt fokus på resultatoppnåelse. Selv om det ikke er nytt med fokus på resultater, preges dagens resultatenhetsmodeller av styringsformene New Public Management, og kritikk av offentlig sektor som lite effektiv. Ordet resultat, har tradisjonelt vært knyttet til brukerbehov, mens en i dag også tenker på økonomi. Minimalisering av kostnader er viktig, kombinert med ansvar for egne inntekter (Torsteinsen, 2012). Et annet viktig trekk ved modellen er at den har en flatere struktur, ved at den ofte bare har to nivåer.

En resultatenhet kan defineres slik:

Ordet resultatenhetsmodell vil vi bruke om en kommunal organisasjon som er delt inn i separate, semiautonome, operative enheter med tilnærmet totalansvar for egen drift og egne resultater, definert av og innen rammer fastsatt av en overordnet, strategisk myndighet, det vil primært si kommunestyret og/eller rådmannen, samt nasjonale myndigheter” (Torsteinsen 2012, 13).

Resultatenhetsmodellen representerer et nytt syn på ledelse i kommunesektoren. Prestasjoner og resultatorientering er viktigere enn regelorientering, og enhetsledere skal ha større makt og myndighet over virksomhetene enn hva ledere har hatt tidligere. Dette går under betegnelser som økt operativ frihet og myndiggjøring (Torsteinsen, 2012). Enhetslederstillingene er tildelt totalansvar for drift og resultater i sine respektive enheter.

Intensjonen bak omorganisering til resultatkommuner/bydeler var å knytte ledelse og operativ virksomhet tett sammen, bl.a. i et forsøk på å flytte mest mulig beslutningsmakt til førstelinjen (Torsteinsen 2012, 77). Den grunnleggende filosofien bak reformen er altså; jo mer autonomi på det operative nivå, desto bedre prestasjoner og bedre resultater.

Olsen og Torsteinsen (2012) beskriver hvordan økt størrelse på resultatenhetene over tid har påvirket enhetslederrollen. Ved sammenslåinger av flere virksomheter til en enhet viste det seg at enhetslederen fikk en mer distansert, men mye tydeligere strategisk rolle. Også Monica Seland peker på en mer distansert lederrolle ved enhetsorganisering (Seland, 2009). Olsen og Torsteinsen (2012) viser til at en annen konsekvens var at det ble flere hierarkiske nivåer innenfor virksomheten. I barnehagene ser vi at det er ett ledernivå mer enn det var tidligere.

En enhet kan bestå av to eller mange barnehager. *Enhetsleder* har overordnet ansvar for administrasjon, økonomi og personal i sin enhet. *Faglederstillingen* er en ny lederstilling i disse barnehagene som kjennetegnes ved å ha et særlig ansvar for de faglig-pedagogiske oppgavene. Stillingen innehar administrative, faglige/pedagogiske og personalmessige oppgaver. Faglederne i vår undersøkelse har personalansvar og daglig ledelse i den barnehagen de har kontor, og faglig og administrativt ansvar for flere barnehager i enheten. Oppgavene er ganske like de som lå i den tidligere styrerstillingen (Larsen og Slåtten, 2012), men nå spredt på flere barnehager. Når det gjelder *pedagogiske ledere*, er dette ingen ny stilling. Den kan likevel være endret i innhold, på grunn av nye stillinger som medfører en annen arbeidsdeling og mer delegering av ansvar og oppgaver.

Flere arbeidsoppgaver som omhandler dokumentasjon er selvsagt ikke bare en konsekvens av resultatenhetsorganisering, men omhandler også en generell samfunnsutvikling som rettsliggjøring. Imidlertid vil resultatenhetsorganisering forsterke kravene til dokumentasjon og rapportering. Vi ser at også resultatstyring/målstyring kan knyttes til en slik samfunnsutvikling.

I bydelen vi undersøker ser vi følgende begrunnelse for omorganisering: ”Begrunnelsen for denne type organisering ligger i overordnede krav til styring og utvikling av bydelen. Videre i de muligheter en enklere organisasjon gir barnehagevirksomheten til mer ansvar, og fullmakter til selv å finne løsninger i hverdagen” (Bydelsdirektørens skriv i bydel, 17.2.2006).

Teoretiske perspektiver: ledelse og profesjon

Identitet, profesjon og inferens

Det kan skilles mellom profesjonsidentitet og profesjonell identitet. *Profesjonsidentitet* er en form for kollektiv identitet. Denne skapes og utvikles blant annet gjennom profesjonens institusjoner, som fagforeninger og utdanningsinstitusjoner. Profesjonsidentitet er å forstå som en indre selvforståelse blant medlemmer av nettopp disse institusjoner (Heggen, 2008). *Profesjonell identitet* viser til en personlig identitetsdanning som har med utøvelse av yrkesrollen å gjøre. Måten profesjonell identitet dannes på kan blant annet forstås ut i fra Meads speilingsteori (Mead, 1972 [1934]). Ved at andre betrakter pedagogiske ledere som ledere, vil noen kunne endre profesjonell identitet over tid. Profesjonsidentitet kan ha større eller mindre innvirkning på utvikling av profesjonell identitet. Vi antar at hos noen av yrkesutøverne kan de to nærmest være sammenfallende, hos andre nokså ulike. Profesjonell identitet kan endres blant annet gjennom sosial interaksjon, sosialisering, kultur, erfaring, strukturelle endringer og nye oppgaver. I vår undersøkelse er det først og fremst profesjonell identitet som er i fokus, som en konsekvens av at yrkesrollen endres av omorganisering. Gjennom deltakelse og læring i en ny (omorganisert) praksiskontekst kan en identitetsendring oppstå. Har omorganiseringen medført nye arbeidsoppgaver, ny arbeidsdeling og annet fokus på fag, og har det fått betydning for pedagogiske lederes identitetsforståelse?

Et styrket fagpedagogisk fellesskap med andre, vil kunne styrke den delen av profesjonens arbeid som Abbot (1988) kaller inferens. Inferens er en profesjons resonnering og refleksjon omkring problemstillinger, som oftest oppstått i tidsperioden mellom fortolkning og klassifisering av et problem, og problemløsning. Inferens betegner en tankegang der man overfører erfaringer fra kjente situasjoner til ukjente situasjoner, som gir nye erkjennelser. Med andre ord skjer en abstraksjon gjennom faglig resonnering. Inferens kan for eksempel medføre nye pedagogiske erkjennelser knyttet til urolige barn, sen språkutvikling, eller hvordan styrke barns medvirkning. Om en barnehagelærer gjør denne resonneringen og refleksjonen alene eller sammen med andre, vil vi anta har betydning også for utvikling av profesjonell identitet.

Profesjoner har lav eller høy grad av inferens. Utøvere som jobber mye alene som profesjonsutøvere kan ha lavere grad av inferens enn profesjonsutøvere med faglig fellesskap. For eksempel kan en barnehagelærer som jobber alene med to assistenter, lett komme i en situasjon der kunnskap ervervet gjennom utdanning velges bort, til fordel for en mer hverdagslig forståelse av barns læring og utvikling. Slik sett kan vi anta at barnehagelærere lettere inntar et lekmannsperspektiv hvis de mangler fora for inferens.

Lekmannsperspektiv er oppfatninger om at arbeidsoppgaver kan skjøttes uten spesialisert utdanning (Heggen, 2008). Også representanter for barnehagelæreryrket selv kan ha slike holdninger.

Holdningene går ut på at personlige egenskaper og ferdigheter er viktigere enn formelle kvalifikasjoner for å utøve yrket. I en slik forståelse vil assistenter og pedagogiske ledere kunne utføre alle typer oppgaver i barnehagen.

Profesjonaliseringsprosesser

Profesjonalisering er prosessen der et yrke ledes frem mot større domene over bestemte arbeidsoppgaver (Weber, 2000). Profesjonalisering kan initieres innenfra yrkesgrupper selv, og/eller ovenfra. Profesjonalisering innenfra kan skje gjennom at de tilsatte krever domene over spesifikke oppgaver. Det innebærer at profesjonsutøverne hevder at bestemte arbeidsoppgaver kun kan utføres av dem selv. Profesjonalisering ovenfra kan for eksempel skje gjennom at lovverket forbeholder bestemte oppgaver til profesjonsgruppen, eller at omorganisering medfører delegering og ny arbeidsdeling som gir profesjonsgruppen domene over nye bestemte oppgaver.

Forskning viser en viss motstand innenfra mot profesjonalisering av eget yrke hos barnehagelærere (Løvgren, 2012, Helgøy m.fl., 2010, Smeby, 2011). I følge Smeby (2011) har yrkesgruppen et noe utydelig kunnskapsgrunnlag. Dette gjør den mer åpen, og mindre motstandsdyktig i forhold til organisatorisk profesjonalisering ovenfra (Smeby, 2011).

Profesjonalisering ovenfra er spesielt viktig når vi ser nærmere på endringer etter omorganisering. Både kommunale omorganiseringer og generell forvaltningspolitikk (resultatorganisering) kan bidra til profesjonalisering ovenfra. Det kan stilles spørsmål om profesjonalisering ovenfra er strategisk da dette forutsetter en intensjon. Det er mulig at prosesser som profesjonalisering ovenfra kan være en utilsiktet konsekvens. I vår undersøkelse så vi at gjennom omorganiseringsprosessen ønsket bydelsadministrasjonen og politikerne å styrke lederrollen og det faglig-pedagogiske fokus i barnehagene. Slik sett kan denne profesjonaliseringen betraktes som strategisk og ønsket ovenfra.

Likeså er det interessant å se om endringene også kan bidra til profesjonalisering innenfra. Kan økt faglig-pedagogisk fokus gjennom team og møter medvirke til en styrket profesjonalisering av de pedagogiske lederne?

Profesjonalisering og arbeidsdeling

Organisasjoner er ulike i forhold til stor eller liten grad av arbeidsdeling. Mens enkelte preges av at alle utfører samme oppgaver, har andre en mye tydeligere spesialisering. Lav grad av arbeidsdeling i barnehager kan blant annet ha sammenheng med det helhetlige synet på lek, omsorg og læring. I et slikt helhetlig læringssyn skal de pedagogiske lederne kunne gjøre alle oppgaver i barnehagen, fordi det forventes at en skal bruke sin faglig-pedagogiske kompetanse inn i de ulike oppgavene. Samtidig ser vi at få oppgaver i barnehagen er forbeholdt pedagogiske ledere, og de fleste arbeidsoppgaver gjøres av både pedagogiske ledere og assistenter (Smeby, 2011).

En kan hevde at lav grad av arbeidsdeling ikke nødvendigvis er et problem i barnehagen. Det kan begrunnes ut fra at assistenter og barnehagelærere utfører samme oppgave, men på ulike måter. En barnehagelærer vil bruke pedagogisk teori og kunnskap i sin måte å utføre oppgaven på, altså på et mer abstrakt kunnskapsgrunnlag. Vi finner ikke forskning som understøtter dette, og det er like sannsynlig at en pedagogisk leder som arbeider med flere assistenter på en avdeling over år tilnærmer seg et lekmannsperspektiv i arbeidet. Uten nært faglig samarbeid med andre barnehagelærere, vedlikeholdes og nedfelles ikke nødvendigvis kunnskapsgrunnlaget i utførelsen av arbeidsoppgaver over tid.

Arbeidsdeling er helt sentralt i et profesjonaliseringsprosjekt. Det sentrale kjennetegnet ved profesjonalisering er nettopp å kreve jurisdiksjon eller kontroll over utøvelsen av spesifikke

arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag (Abbot, 1988). Abbot understreker at det avgjørende er at yrkesgruppen har kontroll over den abstrakte kunnskapen. Han argumenterer for at teknikker og utførelse av en rekke oppgaver gjerne kan delegeres til andre, så lenge yrkesgruppen beholder kontroll over den abstrakte kunnskapen. I så fall vil yrkesgruppen beholde en intellektuell jurisdiksjon som opprettholder en profesjonalisering innenfra. Det at assistenter i noe større grad enn barnehagelærere utfører det praktiske arbeidet med barn, er med andre ord ingen hinder for barnehagelærernes profesjonalitet. Men profesjonaliseringen er avhengig av at pedagogisk leder beholder kontrollen over den abstrakte kunnskapen. Gjennom inferens i faglige fora utvikles og styrkes den abstrakte kunnskapsbasen, og dermed også profesjonaliseringen av arbeidet. Dette kan ses som profesjonalisering innenfra.

I barnehager blir arbeidsoppgaver i hovedsak fordelt etter jobbrotasjon, snarere enn etter formell utdanningskompetanse, og det til tross for at pedagogiske ledere har lederansvar (Aasen, 2010, Helgøy mfl., 2010, Løvgren, 2012). Når profesjonelle arbeidsoppgaver utføres av ansatte uten formell utdanningskompetanse, kaller Abbot (1988) det arbeidsplassassimilering. Assistenter uten formell barnehagefaglig utdanning, og som ikke kjenner barnehagelærerprofesjonens abstrakte kunnskapssystem, utfører en håndverksvariant av det profesjonelle arbeidet.

I vår undersøkelse handler første del av problemstillingen om endring av arbeidsoppgaver, og det innebærer blant annet endring av de pedagogiske ledernes profesjonsrolle. Hvordan omformer omorganiseringen arbeidsoppgaver og således rollen? Det er også interessant å se om vi finner variasjoner i forhold til opplevelse av de samme endringene. Videre ønsker vi å se på opplevelse av endringene med hensyn til arbeidsoppgaver og arbeidsdeling.

I del to av problemstillingen er vi interessert i hvordan disse endringene og opplevelsene kan knyttes til endring i profesjonell identitet. Er det sammenfall i hvordan pedagogiske ledere ser på sin egen pedagogiske lederfunksjon og sitt faglig pedagogiske fokus i det daglige arbeidet, eller varierer dette? Knytter pedagogiske ledere sin identitet mer opp til lederrollen nå enn før omorganiseringen?

Datagrunnlag og metode

I undersøkelsen var både assistenter, pedagogiske ledere, fagledere/fagkonsulenter og enhetsledere respondenter/informanter. Undersøkelsen omhandler to delundersøkelser av to bydeler i Oslo, en intervjuundersøkelse og en spørreskjemaundersøkelse. Resultatene fra begge delundersøkelsene er presentert i en rapport (Larsen og Slåtten, 2012), og noen av funnene er også presentert i en senere artikkel (Larsen og Slåtten, 2013). I denne artikkelen ønsker vi å presentere, analysere og drøfte utdrag av datatilfanget fra spørreskjemaundersøkelsen gjennomført i en av bydelene. Vi redegjør derfor her bare for spørreskjemaundersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført i 2010.

Utvalg

Mange kommuner i Norge har innført resultatenheter, også for barnehagene. Det er altså de kommunale barnehagene som inngår i enhetene som er utgangspunkt for undersøkelsen, og ikke de private. Vi valgte å bruke Oslo som utgangspunkt. Oslo har 15 bydeler, og de fleste har innført denne modellen. Bydelene er ulike når det gjelder antall enheter, det kommer an på størrelsen på bydelen. Antall barnehager i hver bydel varierer også. Vi valgte to bydeler som har innført denne modellen. Det ble foretatt en intervjuundersøkelse i den ene bydelen (som ikke er trukket inn her), og en spørreskjemaundersøkelse i den andre. Intervjuundersøkelsen ble gjennomført først.

På undersøkelsestidspunktet hadde bydelen seks enheter. Hver enhet hadde et ledelsesteam bestående av en enhetsleder og flere fagledere (to til seks fagledere, avhengig av antall barnehager).

Hver fagleder hadde ansvar for sin barnehage når det gjelder personalansvar. Her hadde de også kontor. Lederteamet hadde felles ansvar for alle barnehagene i enheten, og hver fagleder skulle spesialisere seg og dermed ha oppgaver knyttet til alle barnehagene (f.eks. oppgaver knyttet til området Helse, Miljø, Sikkerhet [HMS]).

Utvalget bestod av pedagogiske ledere, fagledere og enhetsledere. Opprinnelig var assistenter med i utvalget, men er utelatt fra analysen da det var svært få som svarte på skjemaet.

Respondentene fordelte seg som følger:

- 6 enhetsledere (svarprosent 100)
- 11 fagledere (svarprosent 79)
- 34 pedagogiske ledere (svarprosent 45)

Når det gjelder svarene fra de pedagogiske lederne, ser vi at ikke alle har svart på alle spørsmålene og at svarprosenten derfor er lavere på enkelte spørsmål. De pedagogiske lederne blir spurt om bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, hvor lenge de har arbeidet som førskolelærere, om de har utdanning som førskolelærere og om de har annen pedagogisk utdanning eller videreutdanning. Vi har valgt ikke å trekke bakgrunnsvariablene inn i analysen, da utvalget ikke er veldig stort. Vi ser at bakgrunnsvariabler kunne belyst funnene våre, og gitt interessante sammenhenger om utvalget hadde vært større. Bydelene i Oslo ble tilfeldig valgt blant de som hadde innført resultatenhetsstyring, altså gjennom sannsynlighetsutvelging (klyngeutvelging). Vi tok kontakt med enhetslederne i bydelen som ga oss lister med navn på de som oppfylte våre kriterier i sine enheter. Kriteriene var at de var utdannet førskolelærere (bortsett fra assistentene), og at de hadde vært i stillingen over tid slik at de kunne sammenligne de to ulike organisasjonsmodellene opp mot hverandre. Spørreskjemaet ble så sendt via e-post til enhetsledere, fagledere, pedagogiske ledere og assistenter.

Spørreskjemaet

Spørreskjemaet ble utformet noe forskjellig ut i fra stillingskategori. Skjemaet er delt i to hovedtemaer: opplevelse av omstillingsprosessen og opplevelse av ny organisasjonsmodell sammenlignet med den forrige. Denne artikkelen omhandler sistnevnte tema. Opplevelse av organisasjonsmodell knyttes til arbeidsdeling og arbeidsoppgaver. Det er 18 spørsmål i skjemaet til de pedagogiske lederne som fokuserer på arbeidsdeling og arbeidsoppgaver. I alt åtte av spørsmålene er åpne, ti er lukket med mulighet for utdypning. Spørsmålene er utformet slik at vi spør om hvilke arbeidsoppgaver de har i forhold til tidligere, arbeidsdeling mellom dem selv og de andre stillingskategoriene, og hvordan de opplever de eventuelt nye oppgavene og arbeidsdelingen. Vi ber også om at de vurderer den nye modellen opp mot mål, arbeidsdeling, tilgjengelighet til ledere og leders arbeidsoppgaver. To spørsmål stilles om pedagogisk ledelse og pedagogisk fokus.

Skjemaets styrke mener vi ligger i vekslingen mellom åpne og lukkede spørsmål, og i muligheten for å utdype svarene. Åpne spørsmål og utdypninger er en fordel når vi er ute etter opplevelser. Vi ser at det ligger mange interessante funn i de åpne spørsmålene og utdypningene. Ikke minst er dette viktig i forhold til alle de som har valgt å krysse av på «vet ikke», her får vi frem funn som også er viktige. Skjemaets svakheter ligger i stort omfang av spørsmål og svarkategorier som kan sies å være noe generelle. Vi ser også på svarene på spørsmål om faglig-pedagogisk fokus at dette er oppfattet forskjellig (se avsnittet om resultater).

Generaliserbarhet, validitet og reliabilitet

Bydelen ble tilfeldig valgt blant de bydeler i Oslo som har innført resultatenhetsmodell. I og med at vi bare har med en bydel i den kvantitative undersøkelsen, er det vanskelig å generalisere til andre bydeler. Alle kommunale barnehager i bydelen er representert i undersøkelsen.

Når det gjelder pedagogiske ledere har 34 svart. Dette gir svarprosent på 45 prosent. Det er mulig at spørreskjemaet var for omfattende for noen, og at det kan være en årsak til at svartallet ikke er høyere. I tillegg til at det er mange spørsmål som stilles, er halvparten av spørsmålene formulert slik at de krever at respondenten svarer med egne ord. På noen av spørsmålene er svarprosenten enda lavere. Til tross for dette mener vi at materialet er interessant, og det gir et bilde av hvordan flere pedagogiske ledere opplever organisasjonsmodellen.

Sammenhengen mellom problemstillingen og spørsmålene som stilles, vurderer vi som relativt god. Validitet viser her til at spørsmålene som stilles kan bidra til å svare på problemstillingen. I spørreskjemaet ber vi om utdypninger der det er skalasvar, og disse utdypningene gir oss inntrykk av at spørsmålene er forstått. Kategorier som ”vet ikke” fanger dessuten opp de som er usikre på spørsmålene, og som derfor ikke ”tvinges” til å svare. Svarene fra de pedagogiske lederne viser at mange krysser av på ”vet ikke”. Det kan være mange årsaker til dette, og det kan være at de faktisk ikke vet helt hva de mener. Imidlertid viser kommentarene til utkrysningen at mange synes at det er vanskelig å si noe bestemt om det som det spørres om. For eksempel mener en del at ”det kommer an på”, eller ”det er helt avhengig av hva slags leder vi har”. Dessuten viser utdypningene at mange mener at det er ”både-og”, og dermed ikke kan velge mellom alternativene. Vi ser at noen av svaralternativene kunne vært mer presise, blant annet der vi bruker ”dårligere” og ”bedre”.

Validitet kan også ses i sammenheng med metodevalg. Gjennom intervjuer kunne vi ha fått enda bedre validitet, men fordelene med spørreskjema er at vi når ut til flere. I og med at vi gjennomførte en intervjuundersøkelse i en annen bydel, mener vi at validiteten er styrket gjennom at disse funnene var utgangspunktet for utarbeiding av spørreskjemaet. Dessuten kan vi si at validiteten styrkes gjennom å vise til annen forskning som kommer frem til lignende resultater (Lund og Haugen, 2006). Vi mener også at validiteten ivaretas gjennom flere spørsmål som går direkte på pedagogiske ledere som profesjon. Dette er spørsmål som ”hva er dine arbeidsoppgaver nå i forhold til før omstillingen”, ”opplever du at den nye organisasjonsmodellen på en bedre eller dårligere måte bidrar til at din egen pedagogiske lederfunksjon ivaretas på en god måte”, ”opplever du at den nye organisasjonsmodellen bidrar til en bedre eller dårligere arbeidsdeling mellom de ulike stillingsnivåene”? Begrunnelsen vår for å mene at disse spørsmålene forteller noe om pedagogiske lederes profesjonsrolle og profesjonelle identitet, er at det er spørsmål som fanger opp fordeling av arbeidsoppgaver basert på spesiell kompetanse, samt holdninger til en slik fordeling. Et abstrakt kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom utdanning gir en spesiell kompetanse som vil være vesentlig i profesjonsgrunnlaget til pedagogiske ledere.

Også reliabiliteten i undersøkelsen mener vi er akseptabel. Vi vurderer svarkategoriene som nøyaktige og gjensidig utelukkende. Spørreskjema ble utformet og skrevet inn i dataprogrammet Quest-back og sendt ut til tilsatte i barnehager i en bydel i Oslo. Questback muliggjør databehandling som sikrer nøyaktighet.

Resultater

Pedagogiske lederes arbeidsoppgaver i organisasjonen

Har arbeidsoppgavene endret seg for de pedagogiske lederne etter at barnehagen gikk fra tradisjonell etatsorganisering til resultatenhetsorganisering? I spørreskjemaet stilte vi følgende spørsmål: Hva er dine arbeidsoppgaver nå, i forhold til før omstillingen?

Her skulle respondenten selv formulere svaret. I alt 25 av 30 pedagogiske ledere som svarer skriver at de opplever mer administrativt arbeid i den nye organisasjonen. Mange viser til mer administrasjon og møter, og en skriver:

Det er mye mer papirarbeid nå enn tidligere. Vi var mer sammen med ungene når vi hadde styrer. Nå må vi gjøre mye av den gamle styrerjobben. Det er mange flere møter nå enn tidligere. Vi har ikke en fagleder her hver dag, og det betyr at vi ikke har den daglige kontakten som vi hadde med en styrer.

Fått mer praktisk/administrativt ansvar som tar tid fra barna!

Langt de fleste viser til mer administrativt arbeid og mer møter. Dette er arbeid som tidligere lå hos styrer, og viser derfor at det er lederoppgaver.

Til sammen seks respondenter skriver at de har mer ansvar knyttet til oppfølging av personalet. Personalansvaret dreier seg blant annet om oppfølging av sykemeldte, å skaffe vikarer, veiledning, opplæring og oppfølging av nytilsatte. En pedagogisk leder beskriver endringen i arbeidsoppgavene sine slik:

Det har blitt mer på personalsida på grunn av mindre tilgjengelige ledere. HMS-oppgaver er mer overlatt til pedagogiske ledere, ting som handler om inkluderende arbeidsliv, mer personalansvar, også mer administrative oppgaver.

Også dette sitatet viser at den pedagogiske lederrollen har blitt mer lik den tidligere styrerrollen. For å tydeliggjøre de konkrete endringene i arbeidsoppgaver, viser vi her også hva faglederne svarte på følgende spørsmål: Hvordan opplever du arbeidsfordelingen mellom deg og pedagogisk leder?

Noe av det praktiske kan delegeres til pedagogiske ledere og de er myndiggjort og tar mye ansvar. Dette gjelder for eksempel bestillinger, vikarer osv.

Rapportering er også noe som de enkelte må gjøre i større grad, og man ser i liten grad nytten. Det som er positivt er at nå må de løfte blikket fra ungene og ser nærmere på sitt personale.

Faglederne peker her på samme endringer som kom frem i svarene hos de pedagogiske lederne. En av faglederne viser dessuten til at det er positivt at lederoppgavene styrkes på bekostning av direkte arbeid med barn. De pedagogiske lederne fikk videre spørsmål knyttet til opplevelsen av endringene: Er du mer eller mindre fornøyd med de arbeidsoppgavene du har nå?

I alt 27 personer har svart på dette spørsmålet. Til tross for at de fleste i forrige spørsmål viste til at de har fått mye mer administrativt arbeid, er mer på møter og at flere peker på mer

personaloppfølging og mindre tid til direkte arbeid med barn, er det like mange som er fornøyd som ikke fornøyd. Også her skulle de selv formulere sine svar:

Mer fornøyd, det er gøy med utfordringer.

Er for så vidt fornøyd med oppgavene, men føler at merarbeid og større ansvar burde gi mer lønn til den som fikk dette ansvaret....

De som er mindre fornøyd viser til at de får for lite tid med barna:

Mindre. Føler det blir mye mindre tid til å være sammen med barna på avdelingen. Jeg anser tiden sammen med barna som det aller viktigste for å kunne være en best mulig pedagogisk leder.

Av de som skriver at de hverken er mer eller mindre fornøyd, skriver to at det er som før. De pedagogiske lederne viser til at de har fått flere lederoppgaver, men deler seg altså i to når det gjelder hvor fornøyd de er. Dette er interessante funn, og vi skal komme tilbake til dette. Endringer av arbeidsoppgaver skyldes at ledelsesstrukturen er endret, og de neste spørsmålene handler om nettopp det.

Pedagogiske lederes opplevelse av ny arbeidsdeling og struktur i organisasjonen

Vi skal se på hvordan de pedagogiske lederne opplever arbeidsdelingen. Vi stilte blant annet et generelt spørsmål:

Opplever du at den nye organisasjonsmodellen bidrar til en bedre eller dårligere arbeidsdeling mellom de ulike stillingsnivåene? (Prosent).

Bedre	27.3
Dårligere	33.3
Vet ikke	39.4

N33

Også her er det delte oppfatninger i den pedagogiske ledergruppa (når vi ser bort i fra vet ikke-gruppen), med en liten overvekt av de som mener den har blitt dårligere. Blant de som mener det har blitt bedre, viser de fleste til at deres egen rolle har blitt tydeligere:

Når man ikke har en styrer som er der hele tiden må systemene være tydeligere. Min rolle som pedagogisk leder er også tydeligere definert slik at det er lettere å være en del av barnehagens lederteam. Tidligere har det gjerne vært en tendens til flat struktur i barnehagen.

Igjen ser vi at mange er fornøyd med at lederrollen er styrket. De som mener at arbeidsdelingen er dårligere enn før begrunner dette først og fremst med fravær av daglig ledelse i barnehagen:

Fagleder og enhetsleder har lite kjennskap til både barn, foreldre og personalet, når de aldri er til stede.

En del savner styrerne som var til stede daglig i en barnehage, og dermed lettere tilgjengelig.

En meget stor andel har krysset av på ”vet ikke”. I begrunnelsene ser vi at mange av disse viser til at dette er vanskelig å svare på fordi det både er fordeler og ulemper med ny arbeidsdeling. En annen begrunnelse er at det kommer helt an på den enkelte leder i barnehagen om det er blitt bedre eller ikke, og at dette først og fremst handler om person og ikke om struktur:

Det avhenger av ledelsen – hvordan de fordeler og samarbeider med de ansatte. Det er ikke alltid ideelt. Assistentene har fått mer ansvar, men ingen tid til å planlegge på. Ofte vanskelig å fordele arbeidsoppgaver på grunn av tidspress og lite opplæring.

En annen skriver:

Jeg har skrevet vet ikke – fordi jeg ser at enkelte i barnehagene har fått mer kontorarbeid enn tidligere og at det var dette de ansatte påpekte da man skulle innføre den nye ordningen. Mens på den annen side har den nye ordningen en rekke positive sider. Vi har dyktige fagledere og større fagmiljø enn tidligere.

Dette sitatet viser at vedkommende ikke vil/kan svare på om det er bedre eller dårligere når det gjelder ny arbeidsdeling etter omorganisering. Imidlertid ønsker vedkommende å peke på at dette er både bedre og dårligere- på ulike områder. Dårligere med hensyn til mer kontorarbeid (vi tolker det som at dette ses som negativt her), men bedre med hensyn til større fagmiljø. Sitatet viser også til en endring av den pedagogiske lederrollen, blant annet gjennom mer kontorarbeid.

Strukturen kan medføre en annen tilgjengelighet til nærmeste leder enn tidligere, som noen av sitatene allerede har vist. Vi ønsket å finne ut om de pedagogiske lederne opplevde at nærmeste leder, altså fagleder, var lettere eller vanskeligere tilgjengelig nå enn hva styrer hadde vært.

Opplever du at den nye organisasjonsmodellen på en bedre eller dårligere måte bidrar til god tilgjengelighet til din leder? (Prosent).

Bedre	27.3
Dårligere	51.0
Vet ikke	39.4
N33	

Mange flere opplever at det har blitt dårligere, sammenlignet med de som mener at det har blitt bedre. Et stort flertall mener at tilgjengeligheten til fagleder er dårligere enn hva det var til styrer.

To respondenter skriver:

Tidligere hadde vi en styrer i hver barnehage hver eneste dag, nå har vi fagleder 2-3 ganger i uka.

Savner å ha styrer, syns styrer var mer tilgjengelig og mer opptatt av hva som skjedde på de ulike avdelingene, nå blir det ikke tid. Har blitt bedre nå som man har en fast fagleder som er på kontoret, men som likevel ikke er like tilgjengelig som før på grunn av at de må ut av barnehagen på møter.

Sitatet viser til at det tidligere var en rullering, hvor fagleder hadde kontorplass i mange barnehager fordelt på ukens dager. Nå har fagleder kontor i en barnehage, men har likevel arbeidsoppgaver fordelt

på alle barnehagene i enheten. En kan anta at god tilgjengelighet til leder kan styrke den faglig-pedagogiske funksjonen hos de pedagogiske lederne, blant annet gjennom direkte tilbakemeldinger og daglig veiledningen i konkrete situasjoner. Mindre tilstedeværelse kan bidra til økt delegering av lederoppgaver og således bidra til større profesjonelt handlingsrom. Profesjonelt handlingsrom kan forstås som det rommet den profesjonelle utøveren har til å kunne foreta egne vurderinger og valg med konsekvenser for barn og eget personale. Dette viser seg i følgende utsagn, og som er skrevet av en i vet-ikke gruppen:

Noen savner den gamle styreren. Men pedagogiske ledere som er litt oppegående kan godt ivareta mange av de oppgavene som styreren hadde. Pedagogiske ledere er også myndiggjorte medarbeidere som får lov til å ta beslutninger på egen hånd uten godkjenning av fagleder. Tilgjengeligheten til fagleder er nå per i dag dårlige enn før.

Ved at pedagogiske ledere i større grad får ta beslutninger på egen hånd, vil vi også si at lederrollen styrkes. Sitatet viser at mange pedagogiske ledere opplever lite kontakt med sin fagleder, noe som også muliggjør en selvstendighet i utøvelse av ledelse og en tydeligere profesjonsrolle med hensyn til dette.

Faglig – pedagogisk arbeid i fokus

I denne delen ønsker vi å se nærmere på de faglig-pedagogiske sidene ved arbeidet hos de pedagogiske lederne. Faglig-pedagogisk arbeid kan ses i motsetning til rutinearbeid, og er en viktig del av det profesjonelle arbeidet, der en tar i bruk det abstrakte kunnskapsgrunnlaget profesjonen har. Eksempler på slikt arbeid er didaktiske ukeplaner, språkstimulering, tilrettelegging for rollelek og motorisk utvikling. Vi stilte de pedagogiske lederne følgende spørsmål:

Opplever du at den nye organisasjonsmodellen på en bedre eller dårligere måte gir tid og rom for faglig-pedagogisk fokus i arbeidshverdagen? (Prosent).

Bedre	27.3
Dårligere	36.4
Vet ikke	36.4
N33	

Også her er det delte oppfatninger i den pedagogiske ledergruppa. Flere mener det har blitt mindre faglig-pedagogisk fokus i arbeidshverdagen enn de som mener det har blitt mer. De begrunner dette blant annet på følgende måte:

Har vært økt møtevirksomhet etter omorganiseringen, som fører til mindre tid til pedagogisk arbeid.

Mindre tid til pedagogisk virksomhet, når vi også har drift av barnehagen i tillegg.

En annen som mener det er mindre tid, vektlegger andre ting i sin begrunnelse:

Med en mer fraværende leder blir det mindre av dette i hverdagen. Men jeg vil fremheve en positiv ting. Gjennom denne organisasjonsmodellen har det blitt nærere kontakt med pedagogiske ledere på andre barnehager, og med møter på tvers av barnehager som har vært

spennende og lærerikt. Men et slikt samarbeid kunne godt bli gjennomført også i den «gamle» modellen.

Sitatene viser at de opplever mindre tid til faglig-pedagogisk arbeid. Svarene kan ses i sammenheng med tidligere svar om mer møter og mer administrativt arbeid. En av de som mener at det er mer tid til faglig-pedagogisk fokus, skriver:

Det er mer felles fokus på fag og vi får tilgang på flere felles kurs. Vi ser på kommentarene fra de som krysser av på bedre, at de ikke nødvendigvis mener at de selv har bedre tid til faglig-pedagogisk fokus i hverdagen. Sitater viser at det er gjennom samarbeid med andre i ledergruppa, og møter og kurs, at faglig-pedagogisk fokus styrkes. Det faglig-pedagogiske utbytte kan sannsynligvis omhandle muligheten for resonnering og refleksjon omkring felles problemstillinger i de respektive barnehagene. Blant de som svarer at det er blitt dårligere, tolker vi det slik at de oppfatter at de ikke får tid til konkret faglig-pedagogisk arbeid i samme grad som tidligere. Det kan også være at noen ikke ser verdien av faglige refleksjoner sammen med andre barnehagelærere i møter.

Vi stilte videre et spørsmål om faglig-pedagogisk fokus knyttet til deres egen funksjon, altså i hvilke grad de oppfatter at leder/organisasjonen ivaretar denne siden ved yrkesrollen:

Vi ser her en stor vet-ikke gruppe, men ingen av de som krysset av på vet ikke har begrunnet dette. Vi antar at mange synes at dette er et vanskelig spørsmål, og at sammenhengen mellom organisasjonsform og eget arbeid kan være vanskelig å se for mange. En årsak er også at mange tenker at dette er både - og, og dermed ikke vil velge mellom alternativene:

Opplever du at den nye organisasjonsmodellen på en bedre eller dårligere måte bidrar til at din egen pedagogiske lederfunksjon ivaretas på en god måte? (Prosent).

Bedre	46.9
Dårligere	28.1
Vet ikke	25.0

N33

Det er mulig at dette spørsmålet er vagt formulert, og kan tolkes på ulike måter. Men svarene i seg selv er interessante. Nær halvparten svarer at lederfunksjonen er bedre ivaretatt nå. I alt 13 personer har begrunnet sitt svar og de fleste viser til bedre pedagogisk samarbeid:

Vi er i et større pedagogisk fellesskap når vi er i en enhet – bedre samarbeid mellom de ulike arbeidsplassene i enheten.

Litt mer enn en fjerdedel mener det har blitt dårligere:

Som pedagogisk leder har jeg et stort savn av den daglige ledelsen, at leder er mer tilstede og tilgjengelig for mine små og store utfordringer i hverdagen. Viktig med en nær leder som kjenner meg og mine arbeidsmetoder osv. Andre på huset er opptatt med sitt i hverdagen slik at jeg per i dag føler meg mer "ensom" i arbeidshverdagen.

At såpass mange svarer at sin egen pedagogiske ledelsesfunksjon er bedre ivaretatt, står ikke helt i forhold til at de mener at det er mindre tid og fokus på faglig/pedagogisk arbeid i hverdagen. Vi tolker det slik at flertallet mener at de har mindre tid til å drive faglig-pedagogisk arbeid i hverdagen, men at de opplever mer fokus på det faglige-pedagogiske i sin lederfunksjon gjennom møter og samarbeid i enheten.

Igjen ser vi at flere savner bedre tilgjengelighet til sin leder, og opplever at de ikke får tilbakemelding på det pedagogiske arbeidet.

Oppsummert når det gjelder resultater kan vi si følgende:

- Arbeidsoppgavene for de pedagogiske lederne har endret seg etter omorganiseringen.
- Endringene omfatter nye oppgaver som kan identifiseres som lederrelaterte oppgaver, for eksempel personaloppfølging, dokumentasjonsarbeid og rapportering. Dessuten peker svært mange på økt møtevirksomhet, først og fremst i faglig-pedagogiske sammenhenger på tvers av barnehagene i enheten.
- Den pedagogiske ledergruppa deler seg i to med hensyn til hvordan de opplever disse endringene i arbeidsoppgaver og arbeidsdeling. Den ene gruppa er fornøyd med å få flere lederoppgaver og delta i faglige fora med andre pedagoger, mens den andre gruppa er misfornøyd med at de får mindre tid til direkte arbeid med barn.
- Flere opplever at de får mindre tid til å jobbe faglig-pedagogisk i sin arbeidshverdag. Dette knyttes til direkte arbeid med barn. Imidlertid opplever et flertall at den faglig-pedagogiske funksjonen deres er bedre ivaretatt nå. Dette begrunnes med flere møter med andre pedagoger, flere fora for faglige diskusjoner og muligheter for etterutdanning og kurs.
- Gjennom flere lederoppgaver styrkes forståelsen av en selv som leder, og dette har betydning for rollen og identiteten.

Videre i artikkelen ønsker vi å diskutere disse funnene, og blant annet se dette i forhold til rolle- og identitetsutvikling.

Drøftinger

Pedagogiske lederes arbeidsoppgaver i organisasjonen – rollen i endring

Undersøkelsen viser at pedagogiske lederes arbeidsoppgaver er endret. For det første ser vi tydelig økning i administrativt arbeid. Dette omhandler i stor grad rapporteringsarbeid og dokumentasjonsarbeid. Generelt kan vi si at alle barnehager opplever økt krav om rapportering og dokumentasjon. Dette er konsekvenser av innføring av resultatenhetsmodell hvor det oppstår krav om rapportering til politisk nivå om målene er oppnådd. Dessuten har en generell rettsliggjøring av samfunnet (Lindqvist og Nordäng, 2011) ført til større krav om dokumentasjonsarbeid. Undersøkelsen viser at mye av dokumentasjons- og rapporteringsarbeidet gjøres av de pedagogiske lederne. Vi har også funnet at de pedagogiske lederne har flere oppgaver knyttet til personalforvaltning. Dette innebærer blant annet å skaffe vikarer, sette opp ferielister og lage vaktplaner. Slike oppgaver er også administrative. Vi kan derfor si at deres administrative lederoppgaver tar mer tid enn før omorganiseringen.

For det andre ser vi en tydelig økning i personallederoppgaver hos de pedagogiske lederne. Mer personalansvar innebærer her større ansvar for assistentene på egen avdeling, blant annet i forhold til veiledning, opplæring og oppfølging. Det ser ut til at de både formelt og uformelt har fått et større

personallederansvar. Dessuten ser det ut til at oppgavene er endret gjennom at de har fått mer myndighet, som en konsekvens av delegering fra fagledere. Dermed kan vi si at de pedagogiske lederne også har fått flere oppgaver knyttet til personalledelse.

De fleste peker dessuten på større møtevirksomhet enn tidligere. Statlige føringer og krav til kvalitet, legger opp til styrking av og økte krav til pedagogisk ledelse i barnehagen i framtiden (St.meld. 41:35 (2008-2009)). En intensjon med omorganiseringen har vært større fokus på det faglig-pedagogiske arbeidet i barnehagen, og møtene på tvers av barnehagene har vært tenkt som en måte å oppnå dette målet. Ut i fra dette kan en anta at de pedagogiske lederne også har fått styrket sine faglig-pedagogiske lederoppgaver.

Undersøkelsen viser at flertallet opplever at deres pedagogiske lederfunksjon er bedre ivaretatt i den nye organisasjonen. Dette begrunnes av mange med deltakelse i et større pedagogisk fellesskap. De pedagogiske lederne deltar i lederteam og har jevnlige møter. Våre resultater viser at de pedagogiske lederne opplever at de har et større fagmiljø som altså styrker deres pedagogiske lederfunksjon. Slike faglige møteplasser kan også bidra til utvikling av inferens. Gjennom flere møter med andre pedagoger legges det til rette for mer faglig refleksjon gjennom anvendelse av det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget. Dette kan også styrke barnehagelærerne i forhold til samarbeid med assistenter, og bidra til mer spesialisering av arbeidsoppgaver. Også andre undersøkelser viser at når barnehager vokser i størrelse får de et mer variert fagmiljø som gir langt bedre muligheter for faglig utvikling (Vassenden m.fl., 2011). Til tross for dette opplever de fleste at de ikke har mer faglig-pedagogisk fokus i sitt daglige arbeid. Begrunnelsen er at de ikke har tid, i og med at de har fått delegert så mange andre oppgaver og har økt møtevirksomhet. Kjennetegnet ved et akademisk kunnskapssystem er at det er idealisert og abstrakt, og ikke kan omsettes direkte til praktisk bruk. Pedagogiske ledere som ikke opplever mer faglig pedagogisk fokus i sin arbeidshverdag kan dermed ha vanskeligheter med å ta i bruk det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget som utvikles i de faglige lederteamene. Det kan også være at den gruppen som skriver at det mindre faglig-pedagogisk fokus i arbeidshverdagen er mer uselvstendige i sitt arbeid, og også mer lojale til en mer tradisjonell forståelse av den pedagogiske lederrollen. Med et større datamateriale hadde det vært interessant å se sammenhengen mellom disse svarene, og svarene på spørsmål om hvor fornøyd de pedagogiske lederne er med endringer av oppgaver. Det kan være en sammenheng her ved at de mest fornøyd også er de som viser til at deres rolle som pedagogiske ledere er bedre ivaretatt. Det kan være at styrket inferens og større kunnskapsgrunnlag brukes i arbeidet med planlegging av faglig-pedagogisk arbeid på avdelingen. Dette er ikke et spørsmål vi har stilt respondentene.

En del som mener det er mindre tid til faglig-pedagogisk arbeid i hverdagen, uttrykker misnøye med dette. Det begrunnes til dels med lite oppfølging fra sin faglige leder. Det er ikke nødvendigvis slik at den gruppen som mener det er blitt bedre får mer oppfølging av sin leder, men at denne gruppen i større grad legger vekt på betydningen av team og møter for utvikling av det faglig-pedagogiske fokuset.

Hvordan endrer arbeidsdelingen seg generelt i barnehagen med innføring av resultatenhetsmodellen? Vi fant blant annet at det oppstår en ny og tydeligere arbeidsdeling i resultatenhetsbarnehagen mellom de to største stillingsgruppene; de pedagogiske lederne og assistentene. En viktig årsak til det er at barnehagen er pålagt flere oppgaver som assistentene ikke har utdanning for, som for eksempel dokumentasjonsarbeid og rapporteringsarbeid. Byråkratisering i form av et tydeligere formelt hierarki, framhever pedagogiske lederes formelle utdanning og endrer deres rolle. Dette er i overensstemmelse med funn gjort av Børhaug mfl. (2011). De fant at omorganiseringer som i større grad er forankret i et formelt hierarki, presser frem et arbeidsdelingsmønster og et

autoritetsgrunnlag basert på formell kunnskap og utdanning (SOL-undersøkelsen¹). Omorganisering til resultatenhetsbarnehage har medført et tydeligere formelt hierarki tross færre myndighetsnivåer, fordi barnehageorganisasjonen har fått ett nytt ledernivå og innehar to nye lederstillinger, fagleder og enhetsleder. Smeby (2011) skriver at en flatere struktur og manglende arbeidsdeling mellom førskolelærer og assistenter svekker førskolelærernes profesjon. Et tydeligere hierarki og tydeligere arbeidsdeling, samt fravær av nærmeste ledelse, som i resultatenhetsbarnehagen, styrker pedagogiske lederes lederrolle. En slik styrking kan medføre en bevegelse vekk fra et lekmannsperspektiv hos de pedagogiske lederne.

Tradisjonelt har førskolelærerprofesjonen vært sterkt knyttet til verdier som omsorg, lek og læring i arbeidet med barn (Smeby, 2011). Innføring av resultatenhetsmodellen har i vår bydel endret dette, og vi ser at det har skjedd viktige endringer i pedagogiske lederes arbeidsoppgaver.

Endringene har betydning for deres rolle som ledere. Nye arbeidsoppgaver fører til en tydeligere lederrolle, blant annet gjennom at de pedagogiske lederne får flere oppgaver som tidligere lå til styrer. Gjennom denne delegeringen har det også skjedd en myndiggjøring, det vil si at den pedagogiske lederrollen er tillagt større beslutningsmyndighet. Det kan igjen vise til en styrking av deres profesjonelle rolle.

Pedagogiske lederes opplevelse av nye arbeidsoppgaver – identitet i endring

Den pedagogiske lederrollen er i endring, og svarene viser at det er en todeling i stillingsgruppa med hensyn til hvor positiv en slik endring oppfattes. Når halvparten av denne gruppen er fornøyd med at flere oppgaver ikke handler om direkte arbeid med barn, vil vi si at dette er et veldig interessant funn. Vi mener at dette handler om profesjonell identitet. Hva skal en pedagogisk leders oppgaver være? Våre sitater viser at mange opplever at lederrollen styrkes gjennom endrede arbeidsoppgaver. Smeby og Mausestaden (2011) peker på at å bli tildelt krevende arbeidsoppgaver oppleves som en anerkjennelse av egen mestring. Det er tydelig at dette gjør seg gjeldende her. Samtidig er like mange misfornøyd med at de har mindre tid til direkte arbeid med barn. Deres profesjonelle identitet er mer knyttet til direkte pedagogisk arbeid, og de opplever en rolleendring de ikke er fornøyd med.

Undersøkelsen viser at det har skjedd en generell delegering av oppgaver nedover i stillingsgruppene, samtidig som daglig leder for barnehagen er blitt mer utilgjengelig (Larsen og Slåtten, 2012, 2013, Seland, 2009). De pedagogiske lederne som er misfornøyd med den nye arbeidsfordelingen peker på et fravær av daglig ledelse som den viktigste årsaken til økningen i administrative og personalmessige oppgaver, noe de ikke ønsker. Den andre halvparten av de pedagogiske lederne sier også at de er mer overlatt til seg selv, fordi daglig leder er mer utilgjengelig, men de sier også at de liker de utfordringene som dette medfører. Omtrent halvparten mener at den nye arbeidsdelingen bidrar til mer lederansvar og mer utfordrende arbeidsoppgaver, mens den andre halvparten oppfatter dette som å fjerne seg fra det som skal være en pedagogisk leders kjerneoppgaver.

Den ene halvdel signaliserer det som ønskelig med en mer hierarkisk struktur, og ønsker å fjerne seg fra den tradisjonelle flate strukturen som har vært utbredt i mange barnehager. Den andre halvdel ytrer motstand mot en slik ny arbeidsdeling med argumenter som gjelder det direkte arbeidet med barna, inkludert mer praktisk anlagte oppgaver vis a vis barn. Tidligere undersøkelser har pekt på at den uformelle arbeidsfordelingen i barnehager har vært basert på et likhetsideal preget av arbeidslag og jobbrotasjon, en blanding av elementer av profesjonell autonomi og demokratisk, kollegial organisering, som igjen svekker denne profesjonelle autonomien (Børhaug, 2011, Smeby, 2011,

¹ Undersøkelsen er en del av forskningsprosjektet «Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren» (SOL-undersøkelsen 2008-2010), og bygger på 39 kvalitative intervjuer med styrere, pedagogiske konsulenter/visestyrere, pedagogiske ledere og assistenter i 10 kommunale og private barnehager i tre kommuner (Prosjektleder Ingrid Helgøy).

Løvgren, 2012). Smeby (2011) viser til at barnehagen har en svak arbeidsdeling, til tross for at gruppene har ulik kompetanse. Assistentene og pedagogiske ledere i Smebys undersøkelse er nokså enige i at begge grupper kan gjøre de fleste oppgaver på avdelingen. Unntak er lederoppgaver som foreldresamtaler, ledelse av 5-årsklubben og gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak. Vår undersøkelse viser en styrking av lederoppgaver, og dermed en profesjonalisering av lederrollen. I Smebys (2011) og Løvgrens (2012) undersøkelser viste det seg at assistentene, i noe større grad enn førskolelærerne, oppga at oppgaver passer like godt for begge grupper. Også andre viser til at det eksisterer et lekmannsperspektiv i barnehager (Håberg og Vatne, 2010). Det påpekes at barnehageprofesjonen i liten grad har tatt eierskap over bestemte arbeidsoppgaver, og at profesjonen ikke har en klar definisjon av eget kunnskapsområde opp mot assistentene. En viktig "tidstyv" i forhold til målet om at de pedagogiske lederne skal jobbe faglig og pedagogisk i mer direkte kontakt med barna, er tid brukt på rapportering og dokumentasjon. Nicolaisen mfl. (2012) peker på at rapporterings- og dokumentasjonsarbeid er nødvendig og viktig arbeid, og at det kan ligge mulige gevinster i en annen fordeling av oppgaver, blant annet at det praktiske arbeidet med barna i større grad overlates til assistentene. Pedagogiske ledere får andre oppgaver enn tidligere, med større ansvar for administrative funksjoner og personalledelse, dette får igjen betydning for arbeidsdelingen mellom assistenter og pedagogiske ledere. Det blir mindre tid som brukes på avdelingene og direkte arbeid med barna når det gjelder de pedagogiske lederne. Også andre undersøkelser støtter antagelsen av at denne organiseringsformen svekker de pedagogiske ledernes tid til direkte arbeid med barn (Granrusten og Moen, 2009 og 2011, Seland, 2009).

I våre resultatenheter er tilbakemeldingene fra pedagogiske ledere tydelig på at fagleder er mer utilgjengelig enn hva den tradisjonelle styreren var, og at flere oppgaver som styrer tidligere hadde, nå faller på de pedagogiske lederne (Larsen og Slåtten, 2012). De pedagogiske lederne må også ta flere beslutninger knyttet til den daglige driften, fordi faglederne er fordelt på flere hus, og er slik mer utilgjengelig enn tidligere styrer var.

Ved at pedagogiske ledere i undersøkelsen tydeliggjør noen arbeidsoppgaver som del av deres domene (dokumentasjon, rapportering, personalarbeid etc.), bidrar det til en tydeliggjøring av den pedagogiske lederrollen opp mot assistentene. Den mest sentrale egenskapen ved en profesjon er kontroll over kunnskap og oppgaver, og forsøk på å monopolisere denne er et ledd i en profesjonaliseringsstrategi (Abbott, 1988, Weber, 2000). Samtidig omdefineres rollen vekk fra det faglig-pedagogiske arbeidet med barna, noe som var mer vanlig i den tradisjonelle barnehageorganisasjonen (Granrusten og Moen, 2009 og 2011, Nicolaisen mfl., 2012). Endringene kan også ses i sammenheng med begrepet profesjonell identitet. Mer fokus på det faglig-pedagogiske i lederfunksjonen styrker pedagogiske lederes mulighet for økt inferens i arbeidet, noe som er viktig for profesjonell utvikling. Mange av de pedagogiske lederne i denne undersøkelsen opplever mer kontroll over abstrakt kunnskap, noe Abbott (1988) betegner som intellektuell kontroll. Intellektuell kontroll styrker profesjonell identitet gjennom å gi pedagogiske ledere en klarere posisjon som profesjonsutøvere i organisasjonen.

Det er i fellesskap med andre pedagogiske ledere og ledere på møter og i teamsamarbeid at den nye profesjonelle identiteten blir dannet. Gjennom faglige diskusjoner styrkes det felles abstrakte kunnskapsgrunnlaget, noe som ser ut til å ha styrket den faglig-pedagogiske profesjonsidentiteten. For en del av de pedagogiske lederne i vår undersøkelse er det riktig å si at den pedagogiske lederidentitet beveger seg bort fra et lekmannsperspektiv på arbeidet mot en tydeligere lederidentitet. Vi så også i sakspapirene til omorganiseringen av bydelen (her brukt som bakgrunns materialet for vår undersøkelse), at en begrunnelse for omorganiseringen lå i å styrke lederidentiteten gjennom lederteam, lederutvikling og lederopplæring. Flere pedagogiske ledere har fremhevet viktigheten ved

at de har jevnlig møter i lederteam. Det ser ut til at dette har styrket deres rolle og identitet, henimot en tydeligere lederrolle og lederidentitet.

Avslutning

Vi kan på bakgrunn av våre funn, hevde at den pedagogiske lederrollen er i endring. Et stort flertall av respondentene melder om nye oppgaver, for eksempel mer rapportering, dokumentasjonsarbeid, personalledelse og møtevirksomhet. Dette tyder på en mer markert lederrolle der pedagogiske ledere har overtatt eller får delegert oppgaver fra fagleder. Mange av disse oppgavene lå tidligere til styrerrollen.

På spørsmålet om opplevelsene av disse endringene ser vi at de pedagogiske lederne holdningsmessig deler seg i to med hensyn til om de er positive eller negative. Halvparten er mer fornøyd med de nye arbeidsoppgavene, det vil si klarere lederrelaterte arbeidsoppgaver. Den andre halvparten reagerer negativt på at den nye rollen fjerner dem fra det de oppfatter å være pedagogiske lederes kjerneoppgaver; direkte pedagogisk arbeid med barn.

De pedagogiske lederne vil styrke sin profesjonsrolle gjennom kontroll over mer abstrakt oppgaver, som dokumentasjonsarbeid, rapportering og personalledelse og gjennom større intellektuell kontroll med det faglig-pedagogiske i lederfunksjonen. Vår undersøkelse viser også mindre tid til direkte pedagogiske arbeid med barn, og denne endringen bidrar til å omdefinere rollens innhold. Altså kan resultatenhetsorganisering bidra til å omdefinere hva den pedagogiske lederrollen skal omhandle.

Arbeidsdeling med utgangspunkt i stilling kan ses som et resultat av organisatorisk profesjonalisering ovenfra. Slik sett er det riktig å si at omorganisering til resultatenhetsmodell også er en profesjonalisering ovenfra. I en bevegelse bort fra lekmannsperspektiv og flat struktur har vi funnet muligheter og rom for utvikling av profesjonalisering innenfra. De endringene vi har funnet kan sannsynligvis på sikt føre til en noe sterkere profesjonalisering innenfra. Økt faglig-pedagogisk samarbeid i møter og team kan gi et klarere kunnskapsgrunnlag og økt inferens.

Når rollen endres kan dette også få betydning for de pedagogiske ledernes identitet. Dette kan henge sammen med et faglig fellesskap som styrker utviklingen av deres kunnskapsgrunnlag. Gjennom møter og teamarbeid kan den profesjonelle identitet styrkes ved større faglighet og mer fokus på profesjonelle refleksjoner ved bruk av et abstrakt kunnskapsgrunnlag.

En ny pedagogisk lederidentitet kan også ses i sammenheng med en ny intensjonsbasert styrking av ledelse i organisasjonen. Omorganiseringen medfører et nytt syn på ledelse, som lett kan komme i konflikt med tradisjonelle forventninger om relativt flat struktur, jobbrotasjon og lekmannsperspektiv.

Vår konklusjon på denne undersøkelsen er at den pedagogiske lederrollen er i endring. Den ser ut til å bevege seg vekk fra det direkte arbeidet rettet mot barn, over mot mer personal- og administrative oppgaver. I tillegg ser vi en styrking av faglig – pedagogiske møteplasser i lederteam, men mindre faglig-pedagogisk fokus i det daglige arbeidet på avdelingen. Vi ser en endring i profesjonell identitet hos nær halvparten av gruppen med pedagogiske ledere, ved at de har fått en tydeligere lederidentitet. Det kan se ut som om pedagogiske lederes yrkesrolle fremover kan bli mer profesjonalisert, på bekostning av direkte faglig-pedagogisk arbeid med barn.

Referanser

- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2010 (4), 293-305.
- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø. og Ludvigsen, K. (2011): *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5:2, 49-66.
- Granrusten, P. T., K. H. Moen (2009). Mindre tid til barna? Om pedagogiske lederes tidsbruk etter kommunal omorganisering. I: S. Mørreaunet, V. Glaser, O. F. Lillemyr og K. H. Moen (red.): *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Granrusten, P. T., K. H. Moen (2011). Nye lederroller i et utvalg kommunale barnehager med fokus på enhets- og fagledere. I: Hoel, T.L., Guldal, T.M., Dons, C.F., Sagberg, S., Solhaug, T. og Wæge, K. (red.) *FoU i Praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning 10 og 11 mai 2010*, 133-144. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: A. Molander og L.I. Terum (red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgøy, I., A. Homme og K. Ludvigsen (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen? *Tidsskrift for velferdsforskning* 13 (1), 43-57.
- Håberg L.I. og Vatne B. (2010). ”MAFAL-prosjektet: Fagfolk blant lekfolk”. *Første steg* (2), 24-26.
- Kunnskapsdepartementet (2009). St.meld. nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*.
- Larsen, A.K. og M.V. Slåtten (2012): *Fra tre-nivå til to-nivå. Omorganisering av kommunale barnehager*. Oslo: HIOA Rapport 2012 (10).
- Larsen, A.K. og M.V. Slåtten (2013). Fra tradisjonell organisasjonsmodell til resultatenhetsmodell - hvordan opplever tilsatte i barnehagen den nye organisasjonsmodellen? I: Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., Solhaug, T. (red.). *FoU i praksis 2012: conference proceedings. Trondheim, 23. og 24. april 2012*, 145-154. <http://tapironline.no/fil/vis/1140>
- Lindqvist, P. og U.K. Nordänger (2011). Mellan Försiktighetsprinciper och –kreativtetsmod –Lärares arbete som balansakt i risk-och granskningssamhället. *Nordic Studies in Education*, 2011 (03), 180-191.
- Lund, T. og Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub Forlag.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I: B. Aamotsbakken (red.): *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G.H. (1972 [1934]). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nicolaisen, H., Å. A. Seip og B. Jordfald (2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. Oslo: Fafo-rapport 2012:01
- Olsen, T.H. og H. Torsteinsen (2012). Enhetslederrollen. I: Torsteinsen, H. (red.) (2012): *Resultatkommunen. Reformer og resultater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn, og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Smeby, J.C. (2011). *Profesjonalisering av førskolelæreryrket? Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58.

- Smeby, J.C. og S. Mausethagen (2011). Kvalifisering til ”velferdsstatens yrker”. *Utdanning 2011-veien til arbeidslivet*. Oslo/Kongsvinger: SSB.
- Torsteinsen, H. (red.) (2012). *Resultatkommunen. Reformen og resultater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S.B., Alvestad, M. og Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Stavanger: IRIS rapport 029.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal.